



# Muntlig norsk i praksis

– opplæring i muntlig kommunikasjon  
på arbeidsplassen

## **Muntlig norsk i praksis**

– opplæring i muntlig kommunikasjon på arbeidsplassen

Oversatt og bearbeidet til norsk av Stine Aasheim og Ingjerd Lorange

# Innhold

---

1.	Innledning .....	2
2.	Mål for opplæringen .....	4
3.	Utgangspunktet: Kurset «Forberedelse til helsearbeiderfag» .....	6
3.1	Rammene for undervisningen .....	6
3.2	To kursdeltakere: Khadija og Farishta .....	6
4.	To læringsrom som utfyller hverandre .....	7
4.1	Undervisningsrom og arbeidsrom .....	7
4.2	Undervisningsrom og arbeidsrom i praksis .....	7
4.3	Sammenhengen mellom undervisningsrom og arbeidsrom .....	7
	a) To forskjellige typer logikk .....	7
	b) Undervisningsrommet som med-rom og mot-rom .....	8
	c) Klasserommet som med-rom for å forstå uskrevne regler i arbeidsrommet .....	8
5.	Språket brukes alltid i en sammenheng .....	10
6.	Pedagogiske redskaper .....	11
7.	Kommunikative problemløsningsoppgaver på arbeids-/praksisplassen .....	14
8.	Pedagogiske problemløsningsoppgaver .....	16
9.	Språklæring i praksisfellesskap .....	18
10.	Språklige domener i praksisfellesskapet .....	21
11.	Hva er en profesjonell holdning til arbeidet? .....	23
12.	Undervisningsrommet som praksisfellesskap .....	24
	Referanser .....	25

## Innledning

---

Målgruppen for veiledningen «Muntlig norsk i praksis», er lærere i norsk og samfunnskunnskap, men veiledningen er også nyttig for opplæringsansvarlige i bedrifter med minoritetsspråklige praktikanter og ansatte. Vi ser nærmere på samspillet mellom språkopplæring og praksis- eller arbeidsplass, med vekt på muntlig kommunikasjon. Veiledningen presenterer én måte å undervise i muntlig kommunikasjon på arbeidsplassen. Målet vårt er å inspirere til språkundervisning på arbeidsplassen og å bidra til at dere som språklærere reflekterer enda mer over egen praksis.

Denne veiledningen peker på nytten av å organisere kollektive læringsrom som en ramme for kursdeltakernes individuelle læringsmål.

Språkopplæring på praksis- eller arbeidsplassen handler ikke bare om å avhjelpe mangler hos den enkelte deltakeren. Man bør være åpen for en mer holistisk tilnærming, der man ser på kommunikasjonsproblemer som noe som angår alle i praksisfellesskapet, og at alle som hører til praksisfellesskapet, har et ansvar for å løse dem.<sup>1</sup> Det kan være nødvendig å vurdere nye kommunikasjonsformer og organisering på arbeidsplassen, samtidig som man åpner for et større kulturelt mangfold. Det betyr samtidig at jo mer norsklærerne blir involvert i utviklingen av et slikt kommunikasjonsmiljø, jo mer blir de trukket med i de sosiale og politiske prosessene på arbeidsplassen.

Arbeidsrettet språkopplæring krever for det første at læreren må ha kjennskap til ulike typer arbeidsplasser og til forholdene på arbeidsmarkedet. Læreren må kjenne til hvilke former for kommunikasjon som foregår på ulike arbeidsplasser. I tillegg trengs det pedagogiske redskaper for å skape et godt samspill mellom undervisningen og kursdeltakernes arbeidsliv.

For det andre innebærer arbeidsretting at språkopplæringen må forholde seg til kursdeltakernes arbeidsplass som noe mer enn et sted for bruk av språk. På samme måte som familie, foreningsliv, offentlige kontorer og selve undervisningen, utgjør arbeidsplassen et sosialt rom. Dette sosiale rommet utgjør et praksisfellesskap som kan romme både muligheter og barrierer for at kursdeltakerne kan bruke og utvikle andrespråket sitt og finne seg en plass i det sosiale fellesskapet. Språkinnlæring blir dermed en del av en mer omfattende språksosialisering, som språklæreren også bør forholde seg til i planleggingen av undervisningen. Her blir kursdeltakernes muligheter for å inngå i sosialt inkluderende læringsprosesser viktig.

I tillegg er kursdeltakerne voksne mennesker med en livshistorie bak seg, og forestillinger og håp om et framtidig liv foran seg. Mange kursdeltakere har opplevd brutte livsløp. De har måttet orientere seg i et nytt land, og de skal «finne seg selv» i den nye livssituasjonen. Måten de griper dette an på, både privat og på jobb, bidrar til å utvikle en delvis ny identitet og et meningsfullt liv i et nytt land. Disse mulighetene må naturligvis vurderes innenfor de rammene som lovgivningen setter for opplæringen.

For å kunne delta i sosiale læringsprosesser er det viktig at deltakerne får mulighet til å bli en del av praksisfellesskapet på arbeidsplassen. Det er det sosiokulturelle perspektivet på læring som ligger til grunn for denne veiledningen. Med et sosiokulturelt læringsperspektiv knytter man opplæringen til den språklige virkeligheten som kursdeltakerne lever i utenfor klasserommet. Dermed omfatter andrespråkundervisningen også deltakernes erfaringer med språket i hverdagslivet. På den måten kan deltakerne føle at opplæringen er relevant for deres egne liv.

---

<sup>1</sup> Se for eksempel Grünhage-Monetti, Halewijn, E. & Holland, C. (2003): *Odysseus: Second language at the workplace. Language needs for migrant workers: organising language learning for the vocational/ workplace context*. Graz: Council of Europe publishing. Også flere av artiklene i Frederiksen et al. (2006) tar opp dette.

Veiledningen er basert på det danske heftet På vej med sproget<sup>2</sup> av lektor Michael Svendsen Pedersen ved Roskilde Universitetscenter. Vi vil takke ham og de andre som har bidratt til å gjøre teoriene om språkopplæring levende. Selv om forholdene i Danmark og Norge ikke er identiske, vil de modellene og erfaringene som denne veiledningen viser til, også være relevante i en norsk kontekst. Temaene som tas opp, gjelder heller ikke bare forberedende kurs til helsearbeiderfag, men språklæring på arbeidsplassen generelt, der man kombinerer språkopplæring og arbeid.

Denne veiledningen skisserer en modell for språkopplæring i kombinasjon med en praksis- eller arbeidsplass. Modellen blir konkretisert ved hjelp av transkriberte opptak fra språkopplæringen, av kursdeltakernes kommunikasjon under arbeidet og intervjuer med noen av kursdeltakerne. I den danske originalen inngår det noen flere slike transkripsjoner.

Veiledningen understreker at det er svært nyttig med en tett kobling mellom arbeidsrommet, dvs. arbeidsplassen, og undervisningsrommet, dvs. klasserommet. I stedet for å utgjøre separate læringsrom kan disse inngå i et samspill og innbyrdes inspirere og berike hverandre. Dette kommer vi tilbake til i kapittel fire.

Det er viktig at vi fortsetter å fornye og forbedre didaktikken i opplæringen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Norskopplæringen skal også forberede deltakerne på det norske arbeidslivet, og arbeidsplassen spiller en sentral rolle for å øke norskferdighetene til minoritetsspråklige praktikanter og ansatte. I forbindelse med dette har Vox utviklet et eget nettsted for norskopplæring på arbeidsplassen, såkalt arbeidsrettet eller praksisnær opplæring. Ved å fokusere på den enkelte kursdeltakerens behov for språkopplæring og språktrening på arbeids- og praksisplassen kan opplæringen gjøres mer individuell. Det er en fordel at dette kommer tydelig fram i den individuelle opplæringsplanen.

Vox har også utviklet kompetansemål i grunnleggende ferdigheter og profiler for basisferdigheter på jobben som kan brukes for å tilpasse opplæringen til den enkelte arbeidsplass og kursdeltaker. Profilene viser blant annet hvilke grunnleggende ferdigheter (lesing og skriving, hverdagsmatematikk, digital kompetanse og muntlig kommunikasjon) som er nødvendig innenfor ulike yrker. Du finner også disse via kursplanleggeren bakerst i veiledningen.

2 På vej med sproget – arbejde, livshistorie og sproglering, Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2007. Du finner lenke til heftet bakerst i denne veiledningen.

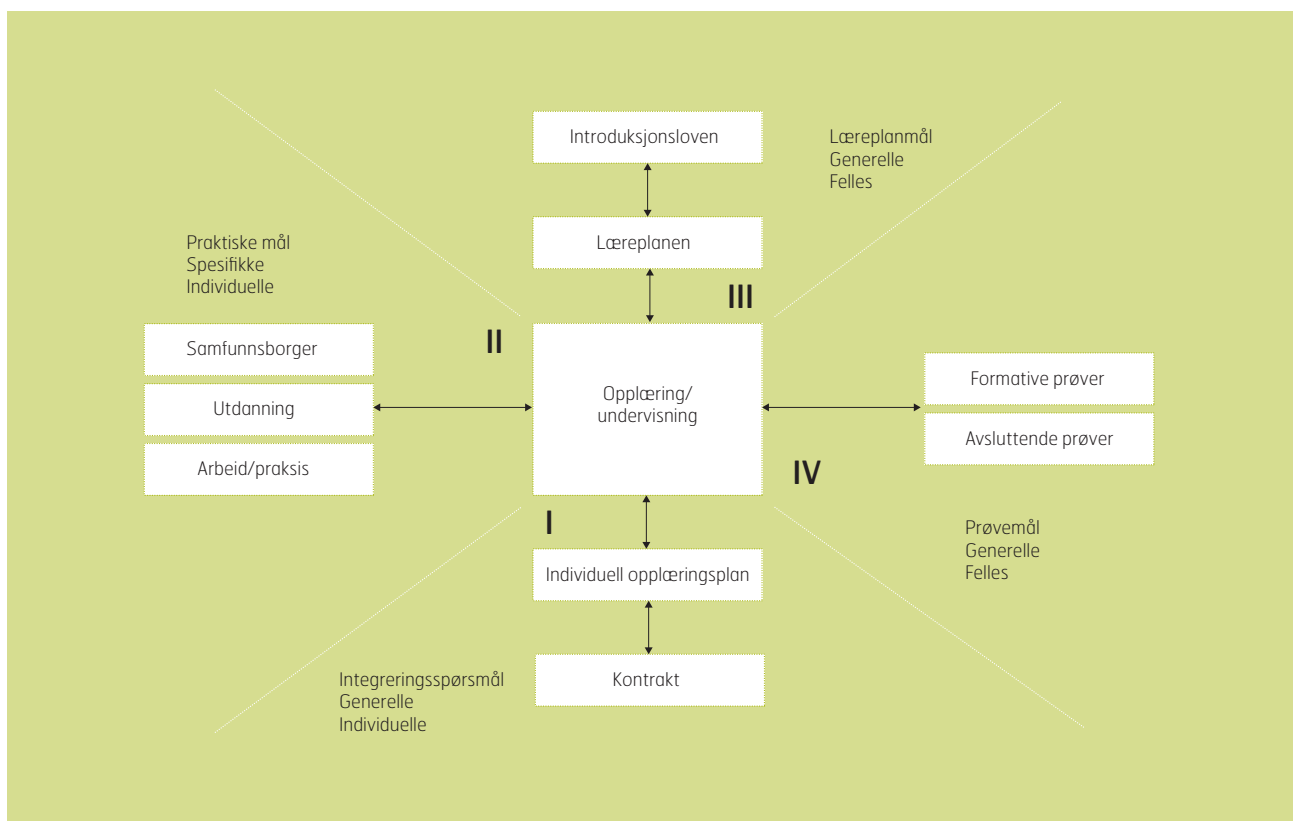
## 2. Mål for opplæringen

«Målet for opplæringen i norsk for voksne innvandrere er at deltakerne skal kunne nå et ferdighetsnivå i norsk som setter dem i stand til å bruke eller bygge videre på sin kompetanse i utdanning, arbeid og samfunnslivet for øvrig.» (Læreplanen, Vox 2012).

Ifølge Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere og introduksjonsloven skal alle kursdeltakere ha en individuell plan som er tilpasset egne læringsmål. Denne planen skal blant annet ta høyde for tidsbruk, noe som kan være svært individuelt.

Kursdeltakerne skal lære å klare seg språklig i en rekke kommunikasjonssituasjoner på arbeidsplassen, og deltakerne på ett og samme norsk-kurs vil ofte være tilknyttet ulike arbeidsplasser. Dette skaper utfordringer for læreren. Dessuten inngår den arbeidsrettede norskopplæringen i et kvalifiseringsløp som vanligvis omfatter språklige ferdigheter til bruk i andre sammenhenger enn på praksisplassen.

Samspillet mellom forskjellige typer mål innenfor språkopplæringen kan illustreres med følgende modell:



I felt I finner vi de individuelle integreringsmålene. Blant annet skal kursdeltakeren lære et nytt språk og begynne å forberede seg til for eksempel helsearbeiderfaget. Disse målene kan presiseres i form av læringsmål i den individuelle opplæringsplanen. Målene er relativt generelle, men likevel individuelle ettersom de gjelder for hver enkelt kursdeltaker.

Målene i felt II er praktiske mål som springer ut av kursdeltakerens kommunikasjonsbehov innenfor hverdags- og arbeidslivet. Det er innenfor dette feltet vi finner arbeidsrettet språkopplæring. Målene her er individuelle og spesifikke, og de er knyttet til det konkrete arbeidet, den konkrete utdannelsen osv.

Felt III omfatter læreplanmålene, altså målene for de fem ferdighetene som er beskrevet i læreplanen. Disse språklige målene er beskrevet på forskjellige nivåer innenfor fire domener: det personlige og det offentlige domenet, og opplærings- og arbeidslivdomenene. Disse målene er generelle, selv om de er beskrevet relativt detaljert, og de er felles for alle kursdeltakerne.

Endelig omfatter felt IV prøvemålene i formative og summative prøver. De konkrete oppgavene er naturligvis ikke kjent for kursdeltakerne før de går opp til prøven, men den typen oppgaver som kursdeltakerne skal løse, er beskrevet og kan inngå i opplæringen. Målene er altså felles og

generelle, mens de konkrete oppgavene selvsagt er spesifikke.

På samme måte som de språklige aspektene ved integreringsmålene kan innarbeides i kursdeltakernes individuelle opplæringsplaner, kan også andre typer mål innarbeides. Nettopp fordi det er snakk om forskjellige typer mål, er det nødvendig å beskrive målene på forskjellig måte og kanskje på ulike nivåer. For eksempel kan mål som er relatert til en individuell kontrakt, være helt generelle (for eksempel å gjennomføre norskopplæring og begynne på helsearbeiderutdanning), mens de arbeidsrelaterte målene kan være spesifikke (for eksempel å kunne besøke beboerne på et sykehjem).

Det er en pedagogisk utfordring å få de forskjellige typene mål til å spille sammen. Det er norsklæreren som må sørge for at arbeidet med de praktiske målene for den arbeidsrettede norskopplæringen bidrar til at kursdeltakeren kan bestå norskprøvene.

Denne veiledningen handler først og fremst om de praktiske målene i felt I, og den undersøker hvilke læringsmessige og pedagogiske problemstillinger vi finner på dette feltet. Dette gir et godt utgangspunkt for å legge til rette for norskopplæring på arbeidsplassen. Det er opp til den enkelte norsklærer å innarbeide disse erfaringene i undervisningen og samtidig ta høyde for de øvrige målene.

### 3. Utgangspunktet: Kurset «Forberedelse til helsearbeiderfag»

#### Rammene for undervisningen

Denne veiledningen bygger på erfaringene fra det danske kurset «Forberedelse til SOSU<sup>3</sup>». Dette er et kommunalt utviklingsprosjekt som skal gi kvinner som faller utenfor arbeidslivet, nødvendig kompetanse for å komme inn på helsearbeiderfag. De fleste kvinnene som deltar har utenlandsk bakgrunn, men også kvinner med dansk bakgrunn er med i prosjektet.

Opplæringsløpet består av en praksisdel (15 timer i uken) og en undervisningsdel (20 timer i uken). Praksisen foregår på eldresenteret «Rosenhaven»<sup>4</sup>, der deltakerne inngår i en medarbeidergruppe og har en erfaren medarbeider som mentor. Språk-undervisningen gjennomføres i et lokale på eldresenteret, altså på selve praksisplassen. Formålet med språkundervisningen er å forberede deltakerne på praksisen og de daglige arbeidssituasjonene og å bearbeide erfaringene fra praksisen. Ettersom de fleste deltakerne er kvinner med utenlandsk bakgrunn, utgjør undervisningen i dansk som andrespråk en stor del av undervisningen, men den knyttes tett opp mot det yrkesfaglige innholdet.

I praksisen består kursdeltakernes oppgave hovedsakelig i å gi pleie og omsorg til de eldre beboerne. Dette dreier seg om rengjøring, matlaging og personlig pleie, for eksempel hjelp til vask og bading, stell og påkledning: Noen av beboerne bor på selve eldresenteret, andre bor hjemme, i nærområdet. Hvilke beboere som har behov for hvilken pleie, når og hvor lenge, er beskrevet i en «kjøreplan». Kursdeltakerne deltar også på morgenmøter, der medarbeidergruppen går gjennom de enkelte beboernes situasjon, og i uformelt samvær i pausene.

Det er en dansklærer fra et nærliggende språksenter (tilsvarer voksenopplæringscenter) som står for selve språkopplæringen. Læreren har tett kontakt med personalet og ledelsen ved eldresenteret og får dermed bred kjennskap til innholdet i arbeidet, kulturen på arbeidsplassen, personalets oppfatning av kursdeltakerne osv. Denne kunnskapen bruker læreren for å tilrettelegge språkopplæringen og når kursdeltakerne bearbeider erfaringene fra praksisen ved eldresenteret. Læreren har bred erfaring med å undervise i dansk som andrespråk for voksne.

#### To kursdeltakere: Khadija og Farishta

I case-beskrivelsene nedenfor fokuserer vi på to kursdeltakere: Khadija og Farishta. Navnene er oppdiktede.

Khadija kommer fra Afghanistan, der hun vokste opp hos sin mor sammen med fire brødre og en søster. Faren døde da Khadija var barn. Han ønsket at alle barna skulle få utdanning, og han ba Khadijas mor og storebror om å oppfylle dette ønsket da han ble syk. Khadija var, som sin mor, glad for at de fikk en utdanning, og at hun dermed ville kunne jobbe «akkurat som en mann», som hun sier. Hun ønsket å studere medisin, men da måtte hun ha bodd alene i en annen by. Det kunne ikke broren gå med på fordi hun var kvinne. I stedet studerte hun kjemi og biologi på universitetet i den byen familien bodde. Khadija flyktet fra Afghanistan sammen med sin mann og deres syv barn og fikk oppholdstillatelse etter å ha bodd på flere asylmottak. Da opplysningene til denne case-beskrivelsen ble samlet inn, hadde hun gått på språkskole i to måneder og deltatt på kurset «Forberedelse til helsearbeiderfag» i halvannet år.

Farishta kommer også fra Afghanistan. Hun vokste opp hos sine foreldre sammen med fire brødre. Fra hun var 14–15 år gammel, har hun bodd alene sammen med sin mor etter at faren og brødrene ble fengslet for sitt aktive medlemskap i et venstreorientert parti. De arbeidet for alles, også kvinners, rettigheter og støttet derfor at Farishta skulle ta en utdanning, og at hun ble lærer. Samtidig som hun arbeidet som lærer, fortsatte hun farens og brødrenes politiske arbeid og underviste i det skjulte om kvinners rettigheter. Det endte med at Farishta måtte flykte, etter at moren solgte alt hun eide. Farishta valgte å flykte til Danmark fordi hun hadde lest at «i Danmark der er en dronning, og det er en kvinne. Derfor jeg velger». Etter halvannet år på asylmottak fikk hun oppholdstillatelse i Danmark og begynte på språkskole. På tidspunktet for innsamlingen av materialet til casen hadde Farishta deltatt på kurset «Forberedelse til helsearbeiderfag» i omkring ett år, og fått vite at hun hadde kommet inn på SOSU-skolen.

<sup>3</sup> SOSU: Social- og sundhedsuddannelse, se [www.sosu.dk](http://www.sosu.dk); Forberedelse til SOSU er for de som er ferdige med danskopplæringen og i ferd med faglig kvalifisering.

<sup>4</sup> «Rosenhaven» er et oppdikket navn.



## 4. To læringsrom som utfyller hverandre

### Undervisningsrom og arbeidsrom

I «Forberedelse til SOSU» har kursdeltakerne praksis på eldresenteret Rosenhaven, der de deltar i de daglige arbeidsoppgavene. I forbindelse med arbeidet må de kommunisere på dansk. Man kan derfor si at arbeidsplassen utgjør et språklig arbeidsrom for deltakerne. Her får de mulighet til å bruke språket i samtale med beboerne mens de pleier dem, til å fylle ut skjemaer, snakke med kollegaer i pausene, delta på morgenmøtene osv. Samtidig jobber de med den språklige kompetansen de trenger for å kommunisere godt i arbeidet. Språkopplæringen foregår i et eget lokale på senteret og er direkte rettet mot det språket de trenger for å utføre arbeidsoppgavene. Språkundervisningen utgjør dermed et språklig undervisningsrom, som retter seg mot arbeidsrommet.

Begrepene undervisningsrom og arbeidsrom skaper en ramme for utvikling av en andrespråkspedagogikk som knytter språkopplæringen til kursdeltakernes kommunikative språkbruk i dagliglivet, for eksempel på arbeidsplassen. Modellen kan selvsagt også brukes innen andre arenaer, som privatliv og samfunnsliv.

Eksempelene illustrerer at det foregår språklige læringsprosesser i arbeidsrommet, og at språket også brukes til mange forskjellige former for kommunikasjon i undervisningsrommet. I tillegg viser flere av eksemplene at læringsprosessen ikke bare handler om språklige strukturer, men også om faglige og sosiale forhold på arbeidsplassen og – ikke minst – om sosial og personlig identitet. De to rommene er nemlig ikke rent språklige eller rent faglige rom, men også sosiale rom. Språktilegnelsen omfatter dermed også språksosialisering.

### Undervisningsrom og arbeidsrom i praksis

Det foregår som nevnt læring i begge rommene, og de to rommene påvirker hverandre. Det som imidlertid skiller de to rommene fra hverandre, er deres forskjellige funksjon innenfor rammen av språklæring og de forskjellige tenkemåtene som preger disse to arenaene. I undervisningsrommet

hersker det en skolelogikk, mens arbeidsrommet er preget av en arbeidsplasslogikk, og på hver av arenaene fungerer kursdeltakerne i et praksisfellesskap. Spørsmålet er hvordan disse kan spille sammen for å bidra til språklig læring og sosial inkludering. Det handler dermed i stor grad om hvorvidt kursdeltakerne er i stand til å ta i bruk det de har lært – både i undervisningsrommet og arbeidsrommet.

### Sammenhengen mellom undervisningsrom og arbeidsrom

#### a) To forskjellige typer logikk

Selv om sykehjemmet som arbeidsplass på mange måter skiller seg fra arbeidsplasser innen produksjon og handel, der det råder en markedsøkonomisk produksjons- og salgslogikk, er pleie- og omsorgsarbeidet også underlagt en tilsvarende type logikk. Dette kommer blant annet til uttrykk i kjøreplanen som angir hvilke beboere som skal ha hvilken pleie, når og hvor. Ut over dette er arbeidet som SOSU-medhjelper forbundet med en bestemt faglig identitet. Man tar med seg en del menneskelige dimensjoner inn i pleie- og omsorgsarbeidet, men det er avgjørende at arbeidet likevel utføres på en profesjonell måte.

Det er plass for en annen type logikk i undervisningsrommet enn i arbeidsrommet. Undervisningsrommet er ikke underlagt de samme reglene som arbeidsrommet, selv om målet med aktivitetene i undervisningsrommet er å kvalifisere kursdeltakerne til å klare seg i arbeidsrommet, og selv om kommunen har satt bestemte økonomiske rammer for prosjektet. Kursdeltakerne skal delta i undervisningen til bestemte tider og på et bestemt sted, akkurat som de skal i praksisen. I undervisningsrommet er det likevel mulig å gjennomgå læringsprosesser som tar utgangspunkt i den enkeltes personlige identitetsprosesser i større grad enn på arbeidsplassen. Dette kan føre til en bredere kompetanse enn det som er nødvendig for å kunne utføre arbeidsoppgavene.

I arbeidsrommet er kursdeltakerne med i forholds-

vis uformelle læringssammenhenger. Det vil si at læringen deres bare i begrenset grad er systematisk planlagt som prosesser. I undervisningsrommet er derimot læringen planlagt og organisert, og det er lærerens rolle å legge undervisningen til rette for deltakerne. I hvilken grad og hvordan tenkemåtene i de to rommene slår igjennom, er naturligvis avhengig av konkrete forhold. Man kan si at det stilles stadig større krav til selvstendighet og personlig engasjement på arbeidsplassene.

## b) Undervisningsrommet som med-rom og mot-rom

Forskjellen i tenkemåte mellom de to rommene kan gi grobunn for konflikter og ambivalens for både lærere og deltakere, og man kan diskutere hvorvidt undervisningsrommet skal være mot-rom eller med-rom til arbeidsrommet.

Med undervisningsrommet som med-rom mener vi at det støtter opp under logikken i arbeidsrommet. Det innebærer at undervisningen bidrar til sosialiseringen på arbeidsplassen. Det kan føre til at undervisningen tilpasses arbeidsplassens logikk: Man skal komme til riktig tid; man skal gjøre det man får beskjed om; de kommunikative oppgavene likner dem man møter på arbeidsplassen osv.

Med undervisningsrommet som et mot-rom mener vi derimot at det gjør sin egen logikk gjeldende i motsetning til arbeidsrommets logikk. Det vil si at det er mulig å sette egne behov over arbeidsplassens, se kritisk på arbeidsplasslogikken, vurdere jobben i forhold til sin egen livssituasjon med mer.

Når undervisnings- og arbeidsrom er i et tett samspill, skal undervisningsrommet som et med-rom sosialisere kursdeltakerne til å bli profesjonelle arbeidstakere. Undervisningsrommet skal altså i et visst omfang forberede kursdeltakerne på å kunne tilpasse seg logikken på arbeidsplassen. På den annen side blir undervisningsrommet også på forskjellige måter brukt som et mot-rom ved å kompensere for eller overskride arbeidsplasslogikken.

## c) Klasserommet som med-rom for å forstå uskrevne regler i arbeidsrommet

I dette eksempelet jobber kursdeltakerne med skrevne og uskrevne regler på arbeidsplassen. Læreren snakker med en deltaker om et eksempel på en uskreven regel:

**LÆRER:** Du er hos en borger her (Kursist: Ja), og så skal du til neste borger her (Kursist: Ja), og du har din køreliste (Kursist: Ja), og her så ved du, at der er ti minutter (Kursist: mhmm), og så er du kanskje lidt før færdig her (Kursist: mhmm), så har du kanskje femten minutter, og så tænker du: "Okay, jeg kører lige hjem og henter noget.

**KURSIST:** Er det forbudt? ... Ohhh.

**LÆRER:** Ja, det er det faktisk, for du er på arbejde hele tiden. Du skal i hvert fald sige det.

**KURSIST:** Nåå, okay.

**LÆRER:** Bare man siger det.

**KURSIST:** Ja, det er fordi i onsdags, jeg skulle være i Rosenhaven hele dagen. Jeg er altid travl om morgenen, jeg skal aflevere barn i dagplejen, så jeg løber hele tiden. Så når jeg går ud af huset, så jeg glemte min madpakke på bordet, og jeg var sulten på arbejdet klokken tolv. Jeg kunne ikke klare det, for jeg havde heller ikke penge med til at købe noget i kantinen. Så jeg siger til Ida [gruppeleder] om, hvis jeg kan cykle hjem og hente min madpakke.

**LÆRER:** Ja ja, men det er vist fint, det er fint, fordi så har du sagt. Men, men det her, når du, når du, der står klokken 7.15 til klokken 14 eller 15, så er du på Rosenhaven, og så er du i arbejde, og så kan du ikke, så kan du ikke gå i banken eller til læge eller hjem og hente noget, eller ...

**KURSIST:** Uden at sagt det.

**LÆRER:** Nej, du skal sige.

**KURSIST:** Nej, uden og sige det.

**LÆRER:** Og det er det samme med mig, at når vi holder frokostpause her, så er jeg jo ansat til ... og jeg må godt holde en pause, og vi behøver ikke at være sammen, men jeg er ansat til at være på arbejde, så hvis jeg skal i banken, eller hvad jeg nu skulle, så skal jeg i hvert fald lave en aftale om det.

Her fungerer undervisningsrommet som et medrom i den forstand at kursdeltakerne får en introduksjon til uskrevne regler på arbeidsplassen. Undervisningen bidrar til sosialiseringen på arbeidsplassen: Man skal lære å skille mellom jobb og privatliv, man skal lære å være på riktig sted til riktig tid, og man skal lære hvordan hierarkiet fungerer – hvem som bestemmer hva. Dette kan virke som et overgrep mot ens personlige liv og

dets naturlige rytmer (barn som skal passes, at man blir sulten ved lunsjtider osv.), men refleksjonen her har ikke en slik kritisk dimensjon. Den skal primært skape forståelse for hvordan arbeidsplassen fungerer i praksis. Poengene blir understreket av læreren når hun påpeker at undervisningsrommet er en del av hennes arbeidsplass, og dermed er dette rommet indirekte underlagt logikken på arbeidsplassen.

## 5. Språket brukes alltid i en sammenheng

Sammenhengen mellom undervisningsrom og arbeidsrom dreier seg imidlertid ikke bare om å forberede kursdeltakerne på kommunikasjon på arbeidsplassen. Det ligger også en bestemt forståelse av språktilegnelse bak.

Språktilegnelse krever at man har anledning til å bruke språket, og at man er motivert for å lære det. Likevel kan man ikke dermed sette likhetstegn mellom språkbruk og språklæring, og på den måten tro at språklæring på arbeidsplassen gjør opplæring på voksenopplæringssettene overflødig.

Språktilegnelse er en kognitiv prosess. Det vil si at deltakeren bearbeider språklig input og forsøker å skape mening i kommunikasjonen, både ved hjelp av input og sine egne utsagn (for eksempel når noen stiller et spørsmål (input) og ved å svare på spørsmålet (output)). Ved å prøve seg fram i språklig samhandling utvikler deltakeren etter hvert en forståelse av hva ordene og uttrykkene betyr, hvordan setninger er bygget opp, hvordan man er høflig osv. Dermed utvikler deltakeren gradvis et mellomspråk. Mellomspråket er deltakerens variant av norsk (målspråket). Dette språket har sine egne

regler samtidig som det utvikler seg hele tiden.

Undervisningsrommet har altså to viktige funksjoner i forhold til arbeidsrommet med hensyn til kursdeltakerens språktilegnelse. Det gir kursdeltakeren mulighet til å

- bruke mer av målspråket
- bruke en annen type språk (ordforråd, stilnivå m.m.)
- være språklig oppmerksom i flere typer situasjoner
- omstrukturere og videreutvikle mellomspråket sitt

I tillegg til en kognitiv læringsdimensjon innebærer språkopplæring på arbeids- eller praksisplassen en kontekstuell læringsdimensjon. Det vil si at læringen skjer innenfor rammene av et praksisfellesskap, med sine kulturelle særegenheter. For hver læringsdimensjon må språklæreren vurdere hvordan den pedagogiske tilretteleggingen kan åpne for nyttige læringsrom. Forhåpentligvis gir noen av eksemplene på pedagogisk tilrettelegging som er beskrevet i denne veiledningen, inspirasjon til videre arbeid med å utvikle slike læringsrom.

## 6. Pedagogiske redskaper

Det er særlig tre pedagogiske redskaper som kan brukes for å skape en dynamisk sammenheng mellom arbeidsrom og undervisningsrom:

- språkbehovsanalyse
- arbeidsrelaterte problemløsningsoppgaver
- språklig oppmerksomhet

### Refleksjonssirkelen som didaktisk modell

Mye av den rene språkopplæringen foregår som en klassesamtale mellom læreren og kursdeltakerne. Klassesamtalen brukes i høy grad til å reflektere over erfaringer fra arbeidsrommet. Klassesamtalene som er gjengitt her, inngår også i en mer overordnet didaktisk modell: refleksjonssirkelen. Refleksjonssirkelen brukes som en sentral didaktisk modell, både i SOSU-utdannelsen og i kurset «Forberedelse til SOSU».



I undervisningen brukes refleksjonssirkelen ved at kursdeltakerne legger fram sine refleksjoner, mens læreren skriver på tavla. Sammen med de andre kursdeltakerne hjelper læreren den enkelte med å sette ord på opplevelser og vurderinger. I sin enkle form kan refleksjonssirkelen resultere i at dette står på tavla:

1. Jeg har vasket vindueskarm og rammer og døre – jeg har vasket mange døre - og gulve.
2. Det er hårdt arbejde. Jeg føler meg som en slave.
3. Det tog kun 15 min. Laila og Hanne [to fastansatte SOSU-arbejdere] blev overrasket.
4. Konklusjon: Vaske rammer på samme måde. Næste gang vil jeg vaske rammer på samme måde.

Her får en deltaker med begrensede danskferdigheter mulighet til å sette ord på arbeidsoppgavene sine. Samtidig får hun sagt noe om hvordan hun opplever arbeidet: «Det er hårdt arbejde. Jeg føler meg som en slave.» En annen deltaker foreslår at hun kanskje misforstår når mentoren sier til henne at hun «skal» utføre en arbeidsoppgave: «Skal» er ikke så kategorisk og befalende som hun tror. Når hun synes at arbeidet er hardt, henger det sammen med at hun har problemer med ryggen, og dette fører til en diskusjon om hvordan man kan passe på ryggen. De andre deltakerne foreslår at hun kan prøve å få en legeerklæring. På denne måten får deltakerne en nyttig erfaringsutveksling om innholdet i arbeidet og personlige holdninger. De kom også fram til en løsning på et konkret problem.

I forbindelse med en oppgave om lønns- og arbeidsforhold blir deltakerne enige om å sammenlikne lønnsforholdene ved forskjellige sykehjem. De skal gjøre dette ved å kikke på Internett, snakke med fagforeningen, spørre lokale tillitsvalgte osv. På denne måten kan refleksjonssirkelen også danne utgangspunkt for prosjektarbeid.

Samtidig legger deltakerne vekt på hvilken språkbruk som er relevant i de enkelte fasene i sirkelen. De setter ord på arbeid og erfaringer; de diskuterer hvordan man kan uttrykke seg (for eksempel «Næste gang vil jeg vaske rammer på samme måde» i stedet for bare «Vaske rammer på samme måte»). Kommunikativ bruk av refleksjonssirkelen innebærer med andre ord også språklig bevisstgjøring.

Refleksjonssirkelen bidrar til å skape både et med- og et mot-rom til arbeidsrommet. Som med-rom bidrar den til sosialiseringen på arbeidsplassen. Som mot-rom kan den bidra til personlig utvikling som går ut over rammene for faglige roller i arbeids-

rommet. I tillegg får deltakerne mulighet til å reflektere over posisjoneringene i praksisfellesskapene, altså hvordan de og kollegaene forholder seg til hverandre. På den måten kan refleksjonssirkelen bli et redskap til å problematisere og motarbeide marginalisering og fremmedgjøring i arbeidsrommet.

I en leksjon om pauseprat diskuterte deltakerne at de omtaler kollegaene som «de», men at de burde si «vi», fordi «vi er en del av gruppen». Her kommer de inn på identitetsproblemet i forbindelse med pauseprat, og som det framgår av julepausepraten, se s. 22, kan det være vanskelig å bli en akseptert del av gruppen. På én måte er Farishta en del av gruppen, som kollega; men samtidig er hun annerledes, og dét på en måte som hun ikke kan forandre på. Problematikken med posisjonering kan få en mer sentral plass ved hjelp av refleksjonssirkelen.

## Refleksjonssirkelen i praksis

Refleksjonssirkelen kan bidra til å sette i gang ulike læringsprosesser. Som navnet tilsier, gir refleksjonssirkelen de enkelte kursdeltakerne mulighet til å reflektere over erfaringer i forbindelse med arbeidet. Refleksjon øker kursdeltakernes læringsutbytte.

Læringsprosessen omfatter både språk, fag og identitet på samme tid. Deltakerne reflekterer sammen over erfaringer med daglige arbeidsfunksjoner. Dette fører til at deltakerne utvikler læringsstrategier både i forbindelse med det faglige og hvordan man blir posisjonert i praksisfellesskapet på arbeidsplassen.

En av kursdeltakerne forteller at mentoren hennes har fortalt at hun må passe på når hun vasker penis på en av beboerne. Nattevakten har gitt beskjed om at penishodet hans har blitt rødt fordi det ikke er vasket godt nok. Deltakeren må sørge for å trekke forhuden langt nok tilbake. Det har hun ikke gjort tidligere fordi hun har vært redd for at han ville få vondt.

Først oppsummerer læreren situasjonen: Deltakeren forteller at hun har prøvd å følge anvisningen, men da var resultatet at hun ikke kunne få forhuden

på plass igjen. En av de andre kursdeltakerne sier at man må være rask for å unngå at beboeren får reisning. Læreren spør så deltakeren hvordan hun kan bruke refleksjonssirkelen til å finne ut hva hun skal gjøre i tilsvarende situasjoner senere.

Læreren prøver også å få deltakerne til å se hvordan de selv kan sørge for å lære mest mulig av erfaringene sine, ved å be mentoren om å forklare eller vise hvordan de skal gjøre det en gang til.

Bruken av refleksjonssirkelen styrker kursdeltakernes faglige læringsprosesser, men gjør dem også i stand til selv å ta initiativ til læringsprosesser i arbeidssituasjoner ved å være bevisst på og bruke læringsstrategier. Sist, men ikke minst, bidrar den til at de kan posisjonere seg og bli posisjonert som noe annet enn uforstående utlendinger når det oppstår faglige diskusjoner.

## Språkbehovsanalyse

Følgende forhold har betydning for kommunikativ kompetanse: lingvistisk kompetanse, diskurs- og tekstkompetanse, pragmatisk kompetanse og sosio-kulturell kompetanse.<sup>5</sup>

For å få de arbeidsrelaterte situasjonene inn i undervisningen kan man undersøke hvilke kommunikasjons situasjoner kursdeltakerne må kunne klare seg i. For at de identifiserte situasjonene skal kunne brukes i undervisningen, må vi vite følgende:

- Hvem kommuniserer med hvem?
- Hva kommuniserer de om?
- Hvor foregår kommunikasjonen?
- Hvordan foregår kommunikasjonen (gjennom hvilket medium)?
- Hva er formålet med kommunikasjonen?

En av de viktigste arbeidsoppgavene til deltakerne i «Forberedelse til SOSU» er å pleie de eldre beboerne. Kommunikasjonen som foregår når de utfører dette arbeidet, har læreren og kursdeltakerne beskrevet i følgende skjema<sup>6</sup>:

<sup>5</sup> Se Lund 1999.

<sup>6</sup> Dette er hentet fra den danske veiledningen Individuelle læringsplaner – kollektive arbeidsrom.

Med hvem?	Om hva?	Hvor?	Medium	Formål/handlemål
beboeren	hilse og si ha det når de kommer til og går fra beboerens hjem	i beboerens hjem	ansikt til ansikt	- kommunisere korrekt med beboeren ved ankomst og avskjed
beboeren	personlig pleie, vask	på beboerens bad	ansikt til ansikt	- kommunisere korrekt og variert med beboeren i badesituasjonen, slik at beboeren føler seg trygg og vel tilpass - oppfordre beboeren til å hjelpe til selv - observere
beboeren	- personlig pleie - intimhygiene	i beboerens seng eller på badet	ansikt til ansikt	- kommunisere korrekt og variert med beboeren, slik at beboeren ikke føler seg pinlig berørt av situasjonen - kunne avlede beboerens oppmerksomhet - observere
beboeren	påkledning	i beboerens seng eller på badet	ansikt til ansikt	- kommunisere med beboeren slik at beboeren er aktiv i valg av tøy og under selve påkledningen - observere
beboeren	spising	i beboerens stue eller kjøkken	ansikt til ansikt	kommunisere korrekt med beboeren i spisesituasjonen

Læreren bør besøke deltakerne på praksis-/arbeidsplassene for å fange opp hvordan kommunikasjonen flyter, og hva det kommuniseres om på de forskjellige stedene. Det er som regel begrenset hvor mange slike besøk man kan få til. Vi anbefaler å bruke Profiler for basisferdigheter på jobben og språkpermene som er utarbeidet av Vox,<sup>7</sup> når du skal kartlegge muntlig kommunikasjon. Du finner lenker til disse verktøyene bakerst i veiledningen.

En utbredt måte å tilrettelegge kommunikativ språkundervisning på er å bruke oppgaver der

deltakerne skal løse ulike problemer ved å kommunisere. Det kan dreie seg om informasjon, holdninger osv.<sup>8</sup> Slike oppgaver brukes for det første fordi de gir god mulighet til å bruke et kommunikativt språk, der det arbeides både med den lingvistiske og den pragmatiske siden. For det andre kan de bidra til å sette i gang en kognitiv språktilegnelse gjennom blant annet betydningsforhandling. Dermed får deltakerne både bruke språket kommunikativt, og de får rettet oppmerksomheten mot språkets forside.

7 Når man underviser med utgangspunkt i faktiske kommunikasjonssituasjoner, kan man ikke regne med å finne oppgaver som passer helt nøyaktig til situasjonen, men både profiler for grunnleggende ferdigheter og språkpermer kan være nyttige hjelpemidler.

8 Se Svendsen Pedersen, M. (2001). Task Forse. I: Sprogforum nr. 20, 2001. Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

## 7. Kommunikative problemløsningsoppgaver på arbeids-/ praksisplassen

Under følger et eksempel fra språkpraksisen i «Forberedelse til SOSU», der Farishta forteller om hvordan hun bruker forskjellige strategier for at beboerne skal føle seg vel.

Farishta har nettopp fortalt om hvordan hun i stedet for å si til en beboer at hun kommer for å «hjelp» henne, sier at hun har kommet for å «besøke» henne. Deretter forteller hun om en mannlig beboer som har blitt innlagt på sykehus, tilsynelatende uten at Farishta og kollegaen hennes hadde fått beskjed om det. Framstillingen av begivenheten er litt uklar, men poenget er at Farishta har strategier for å få folk til å føle seg vel i vanskelige situasjoner ved å snakke til dem slik at de føler seg respektert. Læreren roser henne for strategien og retter deretter oppmerksomheten mot uttrykket «innlagt på sykehus». Farishta sier «ødelagt» i stedet for «innlagt». Deretter ser de på uttrykket «sammen med en kollega».

**FARISHTA:** Det var en anden sted, da vi gik derned, det var en gammel mand, hun ødelagt på sygehus, vi ved ikke om den. "Hvad laver vi?" min kollega spørger mig. Det ved jeg ikke, jeg er ikke sikker på, måske hun bliver ødelagt i sygehus, det ved jeg ikke.

**LÆRER:** Indlagt.

**FARISHTA:** Indlagt, indlagt. Så, tak for hjælpen, så hun er indlagt i syge, jeg ved ikke, så da vi gik derned, hun bliver indlagt i sygehus, hendes dame har spurt mig: "Så hvordan du kommer herved?", og jeg tænker, hvordan vi klarer den, vi ved ikke om den, så jeg har sagt: "Vi kommer kun, hvis du er der. Hvordan har du det?" og spørger om din mand, så hun bliver også meget glad.

**LÆRER:** Okay. Det er rigtig godt, det du siger, fordi det er en strategi, at man kan få lov til at komme ind i huset ved at i stedet for at sige "hjælp", ved i stedet for at sige "Hej, vi kommer for at besøge dig."

**FARISHTA:** Ja.

**LÆRER:** Eller vi kommer for at besøge dig. Det var godt, du lærte det der "indlagt". Jeg ved ikke, hvad du sagde, om det var dansk.

**FARISHTA:** Ja, ødelagt. Hun bliver indlagt. Tak for hjælpen.

**LÆRER:** Ja, "ødelagt", det er jo sådan noget her [river et stykke papir i stykker], men ind-lagt, "ind" fordi det er ind i hospitalet, ind i sygehuset. Ind og så lægge dig ned, ind-lagt. På den måde kan du huske det.

**FARISHTA:** Ja.

**LÆRER:** Og så skal du lige arbejde med ... jeg hører dig mange gange sige, åh nu skal jeg lige prøve at tænke tilbage, du sagde ...

**FARISHTA:** Indlagt, tak.

**LÆRER:** Du bliver ved med at sige "jeg med kollega". Du skal sige "sammen med".

**FARISHTA:** Sammen med.

**LÆRER:** Sammen med en kollega.

**FARISHTA:** Sammen med en kollega.

**LÆRER:** Ja, fordi ellers så blive det meget forvirrende at høre på, fordi så kan jeg ikke finde ud af, hvad mener du. Det hedder "sammen med en kollega". Jeg var sammen med en kollega. Jeg gik sammen med en kollega. Jeg var på besøg sammen med en kollega.

Fordi det er snakk om autentisk kommunikasjon, kan læreren bidra til å gjøre kommunikasjonen forståelig. Dette avgjør hvilke språklige fenomener de skal konsentrere seg om.

Kursdeltakerne kan også lære å bruke betydningsforhandling som en læringsstrategi i arbeidsrommet. De må lære å spørre, gjerne flere ganger, dersom de er usikre på hva de skal gjøre. De må også lære seg å forklare hva de vil si på andre måter, hvis det for eksempel er ett eller flere sentrale ord de ikke kjenner til.

Her er Farishta på besøk hos en eldre beboer og leter etter ordet «riste». Beboeren tror først at Farishta ikke vet hvordan hun skal bruke brødristeren, men Farishta får gjort det klart at det er ordet «riste» hun trenger, og hun bruker det engelske «toaster» som hjelp. Beboeren forstår, og bekrefter at hun er villig til å hjelpe Farishta med dansken hennes.



**FARISHTA:** [...] jeg laver morgenmad og aftensmad.

**BORGER:** Nej, jeg skal ikke have aftensmad for jeg skal til København i dag.

**FARISHTA:** Hva' uh, godt. Kun aften ... nej, morgenmad?

**BORGER:** Jeg skal kun have morgenmad.

**FARISHTA:** En et stykke eller to?

**BORGER:** Et stykke og nu skal du bare se. Hvor er det henne?

**FARISHTA:** Det har lagt jeg herved. Ja, jeg har husket den der.

**BORGER:** Du har husket den. Ja. Den der og smør, og så havde jeg en lille smule ost et eller andet sted.

**FARISHTA:** Ja, det har du, jeg har set i ...

**BORGER:** Ja, men jeg havde et eller andet ... nå, men det havde jeg måske slet ikke alligevel. Jeg troede jeg havde en fast ost. Det havde jeg altså ikke alligevel. Det er godt nok, så får jeg bare sådan et stykke.

**FARISHTA:** Ja.

**BORGER:** Men det skal være ristet.

**FARISHTA:** Øh ja.

**BORGER:** Det glemte jeg i går.

**FARISHTA:** Ristet?

**BORGER:** Ristet, herovre på denne her.

**FARISHTA:** Okaay.

**BORGER:** Er du ikke klar over, hvordan man gør?

**FARISHTA:** Nej, jeg kan klare. Ja, ja, jeg er klar.

**BORGER:** Du skal bare sætte ...

**FARISHTA:** Ja, sætte, ja, kontakt.

**BORGER:** Og så kommer du derved.

**FARISHTA:** Ja, ja, ja. Det er godt. Og i går også jeg har glemt. Ja. Tak.

**BORGER:** [?]

**FARISHTA:** Ja. Tak. Hvad hedder den på dansk?

**BORGER:** Hvad siger du?

**FARISHTA:** Hvad hedder den der? Det er toaster, jeg vet, men du har sagt til mig, du skal ... lægge ... nej.

**BORGER:** Nu skal du bare se. Sådan.

**FARISHTA:** Nej, nej, nej, jeg ved godt. Det er toaster.

**BORGER:** Nu rister den.

**FARISHTA:** Rister.

**BORGER:** Og så kommer den selv op.

**FARISHTA:** Okay, rister.

**BORGER:** Rister den.

**FARISHTA:** Rister. Så. Det er godt. Kun jeg var efter riste [griner]. Det er godt, Laila.

**BORGER:** Du skal bare spørge, så finder vi du af det.

**FARISHTA:** Ja. Tak. Fordi jeg vil også gerne lære mere mere.

**BORGER:** Ja, det er klart [går ud af køkkenet].

[...]

## 8. Pedagogiske problemløsningsoppgaver

Pedagogiske problemløsningsoppgaver er laget til bruk i klasserom, og retter seg ikke nødvendigvis direkte mot bestemte kommunikasjonssituasjoner, temaer eller språkfunksjoner i et bestemt arbeidsrom. Slike oppgaver kan for eksempel bestå i at deltakerne skal finne riktig rekkefølge på bildene i tegneserier eller i utdrag fra fortellinger. De kan også finne forskjellen mellom to bilder ved å beskrive dem for hverandre. Noen av de språkhandlingene som trengs for å løse denne typen oppgaver, for eksempel å be om og å gi opplysninger eller en beskrivelse, er relevante i forbindelse med mange arbeidssituasjoner. Slike oppgaver kan derfor være en måte å arbeide med språk på, som indirekte forbereder deltakerne til bestemte kommunikative situasjoner.

Når oppgavene bygger på språkbehovsanalyser og retter seg mot kommunikative situasjoner, er det snakk om målrettede problemløsningsoppgaver. Her må man vurdere om det målrettede språket er det som brukes til å løse oppgaven, eller om det utgjør innholdet i oppgaven. For eksempel kan kursdeltakerne løse en oppgave der de skal bli enige om hvordan de vil arrangere en stor fest for minst mulig penger. Innholdet har ikke noe med helse- og omsorgsarbeid å gjøre, men oppgaven kan være en øvelse i å treffe beslutninger. Det er igjen relevant for helse- og omsorgsarbeid i forbindelse med planlegging og fordeling av arbeidet. Her er det altså den kommunikasjonen som brukes til å løse oppgaven – og ikke innholdet – som er sentralt. Selve innholdet i oppgaven kan også være knyttet direkte til bestemte beslutningsprosesser i forbindelse med arbeidet.

### Opgave om pauseprat

Læreren spør kursdeltakerne om hva det blir snakket om i pausene på jobben. Hun ber dem jobbe i grupper og lage en liste over hva de har lagt merke til. Før de setter i gang med oppgaven, reflekterer en av kursdeltakerne over pausepraten som kommunikasjonsform og konstaterer at «den ikke går etter en liste». Hun tilføyer også at de andre – dvs. de fast ansatte – kjenner hverandre.

Etter gruppearbeidet setter læreren opp en felles liste på tavla over samtaleemnene:

- beboerne
- personlige ting
- været
- planlegging av ferie/fridager
- beboernes sykdommer

Mens de setter opp den felles lista, gjør læreren kursdeltakerne oppmerksom på at de delte sine erfaringer med hverandre under gruppearbeidet. I tillegg vier de språket oppmerksomhet når de diskuterer hvordan lista skal formuleres. De bruker verb, og dette blir tydeliggjort overfor kursdeltakerne:

- diskutere
- avtale
- planlegge

Læreren noterer løpende språklige problemstillinger i et hjørne av tavla – ord, setninger, uttrykk, grammatikk – og tar dem opp når det er relevant. Læreren kan også velge å bruke disse notatene senere i undervisningen.

I forbindelse med oppsummeringen gjør en av kursdeltakerne oppmerksom på at de hele tiden refererer til hva «de», altså de fast ansatte medarbeiderne snakker om, og at de i stedet skulle sagt «vi»: «Vi er en del av gruppen.» Dette fører til en diskusjon om kursdeltakernes muligheter for overhodet å få sagt noe i gruppen under pausepraten. Med dette berører de en vesentlig problemstilling, nemlig at deltakelse i kommunikasjon på arbeidsplassen – eller i andre sammenhenger – ikke bare handler om kommunikativ kompetanse, men også om å få en plass i et sosialt og arbeidsmessig fellesskap.

I den neste delen av oppgaven blir kursdeltakerne bedt om å avklare følgende spørsmål i grupper:

- Hva er det lett å snakke om?
- Hva er det vanskelig å snakke om?
- Hva blir det snakket mest om? (prioritert liste)

Også her gir oppgaven anledning til å fokusere på språket i kommunikasjonen. Dessuten tar læreren hele tiden initiativ til refleksjon over hvem som deltar i kommunikasjonen, hvordan gruppearbeidet går, og hvordan man kan gi hverandre plass til å si noe.

I forbindelse med en felles oppsummering av arbeidet med å lage de to prioriterte listene, kan læreren konkludere med at det som det snakkes mest om, nemlig hva som skjedde i går, også er det letteste å snakke om; og at det snakkes minst om det som er vanskeligst å snakke om, nemlig personlige forhold. Gjennom disse oppgavene blir kursdeltakerne oppmuntret til å delta i pausepraten.

Arbeidet med denne oppgaven gir anledning til å diskutere hvorfor det er vanskelig å snakke om beboernes sykdommer. For én av kursdeltakerne er det fordi hun kan lite om sykdom. Gjennom diskusjonen får hun forslag til hva hun kan gjøre for å avhjelpe problemet: Hun kan snakke med mentoren sin og lese i en bestemt bok om sykdommer. En annen deltaker synes at det er vanskelig å snakke om beboernes sykdommer fordi hun opplever at mange beboere er ensomme og dør alene, uten pårørende til å ta seg av dem.

Denne oppgaven retter seg altså direkte mot kommunikasjon på arbeidsplassen. Ut over språklig oppmerksomhet åpner den for refleksjon rundt kursdeltakernes posisjon i kommunikasjonssituasjonen, den måten de interagerer på, og personlige reaksjoner på ulike emner i pausepraten. Dessuten blir det gitt ideer til hvordan deltakerne kan løse ulike problemer med manglende kjennskap til temaene i pausepraten. Oppgaven gir dermed – i større eller mindre grad – deltakerne bedre forutsetninger for å delta i pausesamtalene. Oppgaven kan i så måte styrke kursdeltakernes deltagelse i det sosiale fellesskapet på arbeidsplassen.

### Oppgave om klassifisering av pleietyngde

Denne oppgaven retter seg direkte mot kursdeltakernes arbeid, men er ikke knyttet til bestemte beboeres situasjon. Læreren presenterer et skjema

fra kommunen som viser hvilke kategorier beboere som skal ha hvilken type hjelp (rengjøring, oppredning av seng, grundig pleie og omsorg osv.) i hvor mange timer i uken. Dette kalles «pleietyngdeklassifisering». Oppgaven for kursdeltakerne er å vurdere hvor mange av beboerne som er i hver kategori, og om det er satt av nok timer til den pleien de skal gi.

I denne oppgaven setter kursdeltakerne og læreren opp en lang rekke faglige spørsmål som de ikke kan svare på, og de diskuterer hva de kan gjøre for å finne svarene. Alle spørsmålene blir skrevet på tavla under overskriften «Spørsmål til praksisen», for eksempel:

- Hvem bestemmer hvor mange timer en beboer skal ha?
- Hva koster det?

### Språklig oppmerksomhet

Ovenfor går det fram at en kommunikativ problemløsningsoppgave gir mulighet for betydningsforhandling og kan lede oppmerksomheten mot den faktiske språkbruken. Deretter kan man arbeide mer systematisk med språket. På den måten kan språklig oppmerksomhet bli til språklig kunnskap, som igjen fører til videre utvikling av mellomspråket til deltakerne.

Som vi så hos Farishta da hun prøvde å huske ordet «riste», kan man noen ganger fokusere på språket også i arbeidsrommet og kanskje få en språklig avklaring der. Men en dypere bearbeiding av språklige erfaringer og forberedelse av hva man skal fokusere på i arbeidsrommet, kan med fordel foregå i undervisningsrommet. I den samlede kognitive læringsprosessen blir undervisningsrommet dermed et sted for språklig refleksjon.

## 9. Språklæring i praksisfellesskap

### Læring i praksisfellesskap på arbeid

Termen praksisfellesskap stammer fra sosialteoretikerne Jean Lave og Etienne Wenger.<sup>9</sup> Ifølge dem inngår læring alltid i en kontekst, og skjer ved at vi deltar i et praksisfellesskap. Uansett om læringen skjer i klasserommet eller i det daglige arbeidet, starter den med at vi er perifere, men legitime medlemmer av et praksisfellesskap. Parallelt med læreprosessen går vi gradvis over til å bli fullverdige medlemmer av praksisfellesskapet.

### a) Mester og lærling

Når to kursdeltakere er sammen hos en beboer, har den ene hovedansvaret, mens den andre assisterer. Denne arbeidsdelingen framgår av kjøreplanen. Slik er det også når en deltaker jobber sammen med en kollega, for eksempel sin mentor, men da er det alltid kursdeltakeren som assisterer. Det er altså ikke bare snakk om arbeidsdeling, men også om et forhold mellom mester og lærling.

I dette utdraget av kommunikasjonen under et oppdrag er Farishta i gang med arbeidet hos beboeren, da kollegaen dukker opp:

**KOLLEGA:** Davs, Elisabeth [borgeren].  
**BORGER:** Dav.  
**KOLLEGA:** Nå, det ser jo fint ut denne her.  
**FARISHTA:** Tak.  
**KOLLEGA:** Det gjør det sørme.  
**FARISHTA:** Lidt mælk ind på?  
**KOLLEGA:** Har du ... nej, ikke i havregrøden. Hun kan få det i et glas.  
**FARISHTA:** I glas?  
**KOLLEGA:** Ja, det er godt Farishta. Har du været færdig længe?  
**FARISHTA:** Ja.  
**KOLLEGA:** Hva?  
**FARISHTA:** Hva?  
**KOLLEGA:** Har du været færdig længe?  
**FARISHTA:** Neej. Den glas er okay?

**KOLLEGA:** Nej, tag et lille glas.  
**FARISHTA:** Okay.  
**BORGER:** [?]  
**KOLLEGA:** Hvad siger du?  
**BORGER:** [?]  
**KOLLEGA:** Du ser ikke særlig godt ud? Du ser rigtig godt ud, gør du.  
**BORGER:** [?]  
**KOLLEGA:** Du ser mere frisk ud, end du gjorde forleden dag, da jeg var oppe hos dig.  
**FARISHTA:** Det er nok?  
**KOLLEGA:** Ja.  
**FARISHTA:** Så, Elisabeth. Du må godt få. Vil du have drikke lidt? Vil du drikke lidt?  
**BORGER:** Ja tak.  
**FARISHTA:** Det var så ... velbekomme. Så.  
**KOLLEGA:** [?] ja, Jeg tror lige, vi sætter Elisabeth lidt længere frem.  
**FARISHTA:** Ja, jeg har lige nu ...  
**KOLLEGA:** Det er fint. Det er godt.

Kollegaen hilser på beboeren og gir deretter Farishta en generell evaluering av arbeidet hennes: «Nå, det ser jo fint ut denne her.» Og hun understreker rosen ved å si: «Det gjør det sørme» og ved å spørre: «Har du været færdig længe?» Kollegaen inntar altså en posisjon der hun har rett og plikt til å evaluere Farishtas faglige arbeid. Farishta godtar umiddelbart at hennes arbeid skal evalueres, når hun sier «Tak» til kollegaen for hennes positive evaluering.

Farishta fortsetter arbeidet og får veiledning fra kollegaen underveis i hva hun skal gjøre og ikke gjøre, dels ved å spørre kollegaen: «Den glas er okay?», dels ved å bli korrigeret av kollegaen: «Ikke i havregrøden.» Farishta og kollegaen deler arbeidsoppgaven med kollegaen som «instruktør». Det er altså samtidig snakk om et arbeidsfellesskap og en læringsprosess, der kollegaen inntar rollen som mester og Farishta rollen som lærling. I dette arbeidsfellesskapet representerer kollegaen den faglige kunnskapen, de normene og den faglige identiteten som står sentralt i arbeidsfellesskapet. Ved å delta i arbeidsfellesskapet skal Farishta til egne seg dette, og dermed bevege seg fra en perifer til en mer sentral posisjon i arbeidsfellesskapet.

<sup>9</sup> Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated learning. Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press.

## b) Veien inn i praksisfellesskapet

For å forstå læringsprosessene innenfor en sosial ramme som arbeidsfellesskapet på sykehjemmet, snakker man ofte om praksisfellesskap. Praksisfellesskap er sosiale fellesskap der deltakerne sammen utfører bestemte oppgaver – i dette tilfellet først og fremst å gi beboerne pleie og omsorg – som de har en felles forståelse av (for eksempel hva det innebærer å ta seg av beboerne), og som har betydning både for deres eget og for deres felles arbeidsliv.

Den felles forståelsen av hva arbeidet på eldre-senteret går ut på, og hvilken betydning det har for deltakerne, ligger ikke fast én gang for alle. Det er noe de hele tiden forhandler om gjennom handlinger og kommunikasjon, og i høy grad også noe de kan være uenige om. Men gjennom deltakelse i praksisfellesskapet og forhandlinger lærer de å bli helse- og omsorgsarbeidere og å delta i praksisfellesskapet. Det vil si at de lærer hvordan man omgås beboerne, hvordan pleien skal foregå om uskrevne regler på arbeidsplassen, om hva det vil si å være en god kollega; og de lærer noe om hvem de selv er, og hvem de ønsker å være som fagperson, kollega og menneske.

Å bli del av en arbeidsplass – og å delta i et praksisfellesskap – er en forhandlingsprosess. Denne prosessen dreier seg om å forhandle språklig betydning, muligheter for å handle, for å være tydelig overfor andre, for aktivt å skape betingelser for egen læring og for å skape sin egen identitet. Dette kalles med et samlende engelsk uttrykk for «agency». Muligheten for å handle og lære i praksisfellesskapet avhenger imidlertid av om man er en legitim deltaker. I Farishtas tilfelle er betingelsene at hun får mulighet til å delta i de ulike arbeidsfunksjonene, at kollegaen tillater at hun bruker de kompetansene hun opparbeider seg, og at hun blir akseptert som en del av praksisfellesskapet. I denne sammenhengen innebærer dette også muligheten til å være en legitim språkbruker. Det vil si om, og i hvilket omfang, hun får lov til og mulighet til å bruke språket i forskjellige sammenhenger på jobb. At dette kan være en vanskelig balansegang, blir synlig blant annet ved beboerbesøk.

Deltakernes språklige kapasitet avhenger blant annet av hvor mye og hva slags språk de kan (både kommunikativt og interkulturelt). Dette har å gjøre med hvordan de investerer sine språklige ressurser for å få mer ut av dem, og hvilke muligheter som finnes i det sosiale rommet de er en del av. Deltakere som er språklig usikre, vil ofte bruke et språk som er tilstrekkelig for å gjennomføre arbeidsoppgavene, men har ofte problemer med å følge opp enkelte emner mer i detalj.

Deltakere som er språklig sikre, bruker mange flere typer språkhandling og ulike strategier, og kan derfor lettere følge opp ulike emner. Dette gjør det naturlig nok lettere å utføre arbeidet på en selvstendig måte.

I eksempelet under ser vi hvordan Farishta bruker språket aktivt for å oppnå en god relasjon til en av beboerne. Dette krever et visst språklig nivå, i tillegg til at hun må være trygg på at hun mestrer situasjonen. Personlighet kan også spille inn. Mentoren har fortalt Farishta at beboeren de skal besøke, kan være ganske sur, og Farishta bestemmer seg derfor for å gripe aktivt inn i situasjonen ved å endre den fra hjemmebesøk med henblikk på pleie, til besøk med henblikk på sosialt samvær (Farishta uttaler «sur» som «syg»):

**FARISHTA:** Også det var en annet sted, første gang jeg gikk derned, det var også en eldre dame, og først da vi gikk derned, de har sagt til mig: "Det er en gammel dame, hun er meget syk [sur], hun kan ikke lide kommer nye mennesker, så du husker det." Jeg har sagt: "Okay, jeg klare, det gjør ikke noget, det er gamle mennesker." Så da vi gikk derned, og vi hadde sagt det der, hun spørger: "Hvad laver du?" Jeg har sagt: "Vi kommer og besøger dig". Efter den jeg har sagt 'vi kommer og besøger dig', hun griner, så hun bliver glad. Jeg spørger: "Vil du lave lidt kaffe eller drikke noget?" Hun har sagt: "Nej, tak for besøget". Og så vi kommer ud. Når vi kommer ud, min kollega har sagt det gikk meget fint, fordi første gang hun bliver ikke syg [sur]. Det er almindelig hverdagsord, hun hører, så vi skifter ordene. Jeg har sagt vi kommer og besøger dig.

Ved denne språkhandlingen omdefinierer Farishta sin egen og de andres roller i forhold til hverandre. Hun gir beboeren verdighet som vertinne i stedet for beboer som er underlagt andres pleie. Men hun gir også seg selv et større handlingsrom enn det hun vanligvis ville hatt som praktikant. Hun tar initiativ og definerer situasjonen. Dette krever høy sosial og språklig kompetanse. Samtidig videreutvikler hun mellomspråket sitt ved å

utnytte de mulighetene situasjonen gir henne.

Et viktig poeng er at den typen språk Farishta bruker, ikke bare regulerer de faglige handlingene, men også de følelsesmessige relasjonene. Dermed sørger Farishta for å få et større handlingsrom innenfor rammene av hjemmebesøk enn hun ville hatt med dårligere språkkunnskaper eller hvis hun var mindre språklig trygg.

## 10. Språklige domener i praksisfellesskapet

Hjemmebesøk kan sies å være et språklig domene innenfor praksisfellesskapet. Det betyr at det er bestemte personer (SOSU-medhjelper og beboere) som snakker om bestemte ting (pleie, sykdom, måltider, været osv.) i et bestemt rom (vanligvis hjemme hos beboeren), med et bestemt formål (å gi pleie og omsorg) og på en bestemt måte (pleie- og omsorgsgivende). Ovenfor så vi hvordan kursdeltakerne inngikk i praksisfellesskapet innenfor domenet hjemmebesøk, og hvordan dette ga dem forskjellige muligheter til å utvikle sin plass i praksisfellesskapet. Vi skal nå se nærmere på to andre språklige domener: morgenmøte og pauseprat.

### Morgenmøte

Hver morgen møtes de ansatte på eldresenteret for å gjøre opp status over de enkelte beboerne. Alle sitter sammen rundt et bord, mens gruppelederen som har ansvaret for en gruppe av SOSU-medhjelperne, sitter ved en pc med en elektronisk journal og går gjennom de opplysningene som er tastet inn om de enkelte beboerne.

Selv om deltakerne ikke er redde for å snakke dansk og også kan sette sin egen dagsorden, tar de påfallende sjelden ordet på slike møter. Det er ofte vanskelig å delta i hovedformålet med morgenmøtet – å gjøre opp status over de enkelte beboernes situasjon – men enklere å delta i mer perifere kommunikasjonssituasjoner.

Avdelingslederen bruker som regel et spesialisert fagspråk når hun leser det som er skrevet inn i den elektroniske journalen. Det er faglige ord og uttrykk og et kortfattet og objektivt språk. Det er et språk som kan være vanskelig å forstå for en som er innlærer av et andrespråk og ny i faget. Dessuten veksler samtalen raskt fra den ene til den andre, og det kan både være vanskelig å følge med og å komme til med sine egne bidrag til samtalen.

Det som er rapportert om beboerne i den elektroniske journalen, er skrevet av SOSU-hjelperne, men i journalen ligger det også opplysninger fra sykepleiere og leger. Når opplysningene om den enkelte beboer blir gjennomgått, er det meningen at de som har ansvaret for beboeren, skal

- lytte til det som blir sagt om beboeren
- ha øyekontakt med beboeren
- notere hva for eksempel nattevakten har rapportert
- ta hensyn til dette i forbindelse med dagens hjemmebesøk
- eventuelt reagere muntlig på de opplysningene som blir lest opp

Når kursdeltakerne har en viss faglig rutine, får de koden til den elektroniske journalen og skriver i den selv. Det er også meningen at de skal delta i kommunikasjonen om «deres» beboere. Men kommunikasjonen om beboerne på morgenmøtene er noe av det vanskeligste for kursdeltakerne, og dette kan føre til gnisninger mellom kursdeltakerne og SOSU-medhjelperne.

I stedet for å oppfatte deltakeren som en som har et problem i form av manglende språklig og faglig kompetanse, kan man si at det er situasjonen som er problemet. Man kan spørre: Hvordan kan morgenmøtet organiseres slik at alle – uansett språklig og faglig utgangspunkt – får mulighet til å delta i kommunikasjonen? Kan man legge inn noen pauser i kommunikasjonen så kursdeltakerne kan få ordet; kan man henvende seg direkte og spørre om de har noe å fortelle; kan de få en utskrift av det som gjelder de beboerne de tar seg av? Dette ville gitt kursdeltakerne en mindre perifer plass i praksisfellesskapet og gitt dem mulighet for raskere å få den språklige og faglige kompetansen de trenger for å kunne delta fullt ut.

### Pauseprat

Et annet felt er pauseprat. Her får medarbeiderne seg en uformell prat over en kopp kaffe. Denne arenaen er viktig for å integreres i det sosiale fellesskapet på arbeidsplassen, og her kan kollegaene bli bedre kjent og lære om hverandres kultur og bakgrunn. Det å delta her har positiv effekt for å delta i samtalen i arbeidsrommet, både fordi deltakerne lærer mer norsk gjennom å delta i samtalen, men også fordi de blir tryggere på sine kollegaer. Under en samtale på pauserommet får Farishta blant annet vite at det ikke nødvendigvis er slik at alle i familien gir hverandre gaver til jul.

**KOLLEGA:** Hva skal du juleaften?

**FARISHTA:** Måske jeg tager til København hos en veninde, der inviterer mig. Vi holder sammen. Sidste år også jeg bliver derned hos min veninde.

**KOLLEGA:** Er hun gift?

**FARISHTA:** Ja, hun har barn, to barn.

**KOLLEGA:** Hvor gamle er de?

**FARISHTA:** Det er 40 år. 40.

**KOLLEGA:** Hva'?

**FARISHTA:** 40 år gammel.

**KOLLEGA:** Jamen, barnene?

**FARISHTA:** Barnene. Barnene er 12 år og 16 år.

**KOLLEGA:** Nå, nå. Holder de riktig jul? Holder de dansk jul?

**FARISHTA:** Nej, fordi vi ved ikke, hvordan dansk den plejer. Kun vi laver mad, og vi laver ligesom [?], men vi har ikke nogen træ. Vi kommer udenfor i byen, og det var sådan.

**KOLLEGA:** I har ikke nogen juletrær?

**FARISHTA:** Nej. Nogen gange hendes barn laver, og måske det er ikke rigtig ligesom danskerne, men [?] de laver en træ, men vi ved ikke, hvordan danskerne plejer.

**KOLLEGA:** Ved du ikke det?

**FARISHTA:** Nej. Derfor.

**KOLLEGA:** Køber I pakker? Køber I gaver?

**FARISHTA:** Ja, nogle gange. Men ikke alle sammen, fordi nogle gange hendes barn pakker ...

**KOLLEGA:** [?]

**FARISHTA:** Ja, pakker nogle gaver til mig. Lige nu hendes datter pakker en gave til mig. [...] Men vi holder også nytår i vort hjemland. Men ikke på den måde, at vi giver gaver til hinanden.

**KOLLEGA:** Nej, det gjør man heller ikke. Ikke her. Ikke til nytår. Det er kun til jul.

**FARISHTA:** Ja.

**KOLLEGA:** Vi danser omkring juletræet. Går med hinanden i hånden og danser rundt om juletræet ...

**FARISHTA:** Ja, jeg har lavet en gang...

**KOLLEGA:** ... og synger.

**FARISHTA:JA:** Jeg har ... da jeg var i asylcentret, vi holder den der, og vi danser om rundt i træ, og vi synger. På den tid jeg ved ikke om dansk sprog, men på den år, jeg ved lidt mere, måske. Det er god tradition, jeg kan lide meget. De synger og danser.

**KOLLEGA:** Og så når vi er færdige med det, så får de gaver. Så bliver der delt gaver ud til de forskjellige.

**FARISHTA:** Det gaverne ... kun i familien skifter med hinanden, eller veninder også?

**KOLLEGA:** Nej, ikke veninder. Det er sjældent. Det er som regel familie. Og nogle gange, det er heller ikke alle voksne, der giver hinanden gaver. Mange gange, i mange familier, der giver de kun barnene. Ja, julen det er barnenes fest. Ja.

**FARISHTA:** Okay, det er første gang, jeg hører, at kun barn plejer giver jul, barnene skifter gaverne. Jeg troede, det var også voksne.

**KOLLEGA:** Jamen, nogle gjør. Det kan man selv bestemme.

**FARISHTA:** Ja.

**KOLLEGA:** Det er ikke alle mennesker, der har råd til at købe så mange julegaver. Altså, nogle køber julegaver til alle, til hele deres familie, ik', og nogle de gjør kun lige til barnene, eller måske manden køber til konen og konen til manden, ik'. Sådan.

**FARISHTA:** Det er en god ting. Det er også plejer om økonomi. Hvis nogen har god økonomi, måske de køber meget flotte gaver. [...] Men før du skal købe, du plejer, at du snakker, det skal blive sådan for den pris?

**KOLLEGA:** Ja.

**FARISHTA:** Det er godt.

**KOLLEGA:** Ja.

**FARISHTA:** Det synes jeg. Det er god tradition.

**KOLLEGA:** Nå, mon ikke vi skal køre ned og gjøre rent, eller hva'?

For Farishta er samtalen en læringshistorie. Det er en historie der hun lærer mer om hvordan man feirer jul i Danmark. Kollegaen er interessert i å høre om hvordan Farishta feirer jul, og Farishta forteller om den kulturelle prosessen det er å sette seg inn i og forstå tradisjonell dansk julefeiring. Høytider som er viktige for Farishta, er derimot ikke en del av samtalen.

Forholdet mellom samtalepartnerne fortsetter å være asymmetrisk også i privat samtale, og Farishta blir en ikke-danske som er på vei inn i det danske samfunnet. I et symmetrisk forhold vil man bytte på rollene, noe som fører til at man opplever seg selv og den andre som likeverdige. En slik samtale åpner for å diskutere hvordan et flerkulturelt praksis-felleskap og en flerkulturell arbeidsplass kan se ut. Man kan uten videre konstatere at sykehjemmet har blitt flerkulturelt med kursdeltakernes tilstedeværelse. På den annen side sier ikke dette noe om hvordan man forholder seg til det flerkulturelle på arbeidsplassen.



## 11. Hva er en profesjonell holdning til arbeidet?

I det neste eksempelet fungerer undervisningsrommet som et med-rom i forhold til arbeidsrommet. Det bidrar til utvikling av kursdeltakernes profesjonelle holdning til arbeidet.

Khadija opplever at en beboer (Karen) faller ut av rullestolen sin, fordi Khadija ikke har spent henne fast. Når episoden analyseres nærmere, forteller Khadija at hun har vært bekymret for beboeren:

**KHADIJA:** Så jeg kom på arbejde, og jeg har fået en køreliste, og jeg gik hos borgerne, og ligesom jeg gik ned hos Karen, og [?] jeg var sammen med min kollega, så vi gik hos Karen, og jeg kyssede hende på kinden og siger: "Hvordan går det?" Hun kan ikke snakke [?], så hun er blevet bedre, hendes pande, og jeg var meget glad, fordi hun bliver rask. Så det gik godt i går.

---

**LÆRER:** Ja. Hvad ... nu skal jeg lige spørge lidt frækt. Nu spørger jeg dig lige: Kysser du alle dine borgere?

**KHADIJA:** Nej, nej, nej. Kun Karen, fordi [griner] fordi hun, Karen hun falder ned, derfor jeg, fordi hver dag jeg kommer og besøger hende, og jeg kigger, hvordan ser hun ud, hendes pande. Jeg mærker, og efter jeg kysser på kinden, og jeg har spurgt hende: "Hvordan går det Karen? Går det godt? Har du sovet godt?" Og hun siger: "Jaeh". Så jeg er meget glad i går, fordi hun ser fin ud, hendes pande. Derfor. Nej, ikke ...

**LÆRER:** Har du dårlig samvittighed?

Læreren spør med en viss overraskelse, og kanskje med en viss bekymring, om Khadija kysser alle beboerne hun har ansvar for. Khadija forklarer at det var en spesiell situasjon fordi hun var bekymret etter uhellet da hun ikke hadde fått spent fast beboeren. Khadija antyder også at hun vet at det ikke er vanlig å gjøre dette. Dermed får kursdeltakerne og læreren snakket om hvor vi i Skandinavia mener at grensene går mellom

profesjonell og personlig omgang med beboerne. Læreren understreker etterpå at dårlig samvittighet og samvittighet generelt er en god ting. Hun får andre kursdeltakere til å fortelle om erfaringer ved å bruke ekstra tid på beboere av spesielle grunner. De må forholde seg til en stram tidsplan, og samtidig vurdere uforutsette behov underveis. Dette fører til at læreren forteller hvor viktig det er å holde en profesjonell distanse og ikke ha en dyp, følelsesmessig relasjon til alle beboere:

**LÆRER:** Jeg var på et kursus en gang. Der lærte jeg noget meget, meget klogt. En psykolog han fortalte, at alle mennesker har en hjerne, og at alle mennesker har et hjerte. Men i hjertet der er kun plads til de børn, man har, hvis man har børn. Der er plads til den mand, man har, eller kone, hvis man har kæreste, gift, eller hvad, og så er der selvfølgelig plads til ens nærmeste, altså mor og far eller søskende, men det er dem, der er plads til. Der er ikke i mit hjerte, hvis jeg skulle have plads til alle 350 kursister på mit sprogcenter. Så ville jeg have problemer med mit hjerte, fordi det er ikke stort nok, kan man sige. Men i min hjerne der er plads til alle, men problemet er, hvis man får åbnet sit hjerte. Hvis man får åbnet sit hjerte, så bliver man træt.

Også her kan man se hvordan refleksjonen i undervisningsrommet bidrar til sosialisering på arbeidsplassen. Samtidig blir den personlige dimensjonen (samvittighet, følelser) fastholdt som noe verdifullt og noe som det er viktig å ta vare på. Her støtter undervisningsrommet arbeidsrommet ved å være et sted for å holde fast ved menneskelige dimensjoner. Deltakerne ser på hvordan man kan være profesjonell og samtidig gi god omsorg. Slike diskusjoner bør man ideelt sett ha på arbeidsplassen, men det er det ikke alltid tid og rom for. Her kan derfor undervisningsrommet fungere som et nyttig med-rom til arbeidsrommet.

## 12. Undervisningsrommet som praksisfellesskap

Som det går fram av glimtene fra undervisningsrommet, utgjør det et praksisfellesskap der en gruppe kvinner som ønsker å kvalifisere seg til å komme inn på helsearbeiderutdanningen, har et åpent og tillitsfullt forhold til hverandre og støtter hverandre i et læringsfellesskap. Med refleksjons-sirkelen som didaktisk redskap får de mulighet til å bearbeide erfaringene sine i fellesskap. Nettopp fordi det er enighet om at meningen med dette praksisfellesskapet ligger i et felles mål om kvalifisering til helse- og omsorgsutdanning, deltar alle i aktivitetene.

Læreren tar opp temaer og gir oppgaver som kan ta utgangspunkt i enkelterfaringer, men som har allmenn interesse for alle på kurset. Læreren tydeliggjør hele tiden de verdier læringsfellesskapet bygger på: refleksjon, samarbeid, arbeidssosialisering, integrering på arbeidsplassen og personlig utvikling.

Akkurat denne typen praksisfellesskap er helt spesielt for denne gruppen i kraft av sitt formål, sine verdier osv. Det er like klart at det er en dynamisk størrelse, som hele tiden skal gjenetableres, og som blir omformet gjennom deltakernes samhandling. Det kan lett oppstå motsetninger mellom en deltaker som har kommet inn på helse- og omsorgsutdanningen, og en annen deltaker som synes at hun er språklig på høyde med eller bedre enn den deltakeren som har kommet inn. Slike endringer kan føre til at kursdeltakerne posisjonerer seg selv og hverandre på nye måter.

Et karakteristisk trekk ved dette praksisfellesskapet er at det for kursdeltakerne går ut over seg selv. Målet er ikke bare å bli et fullverdig medlem av læringsfellesskapet, men å kunne komme inn på helsearbeiderutdanningen. Når man har oppnådd dette, har man for så vidt beveget seg ut over praksisfellesskapet. En av kursdeltakerne som hadde deltatt på kurset lenge og endelig hadde kommet inn på helse- og omsorgsutdanningen, ble av en av de andre kursdeltakere bedt om å hjelpe henne med noe språklig, men svarte: «Jeg er ferdig med at tolke.» Hun hadde nå fått myndighet og status, og ville ikke posisjoneres som alminnelig deltaker.

For Khadijas vedkommende skjedde det en reposisjonering innenfor praksisfellesskapet etter at hun ble den eldste på kurset og hadde forbedret språket sitt. Hun skaffet seg myndighet til å gå inn i og løse konflikter, og gjorde dette som en bekymret mor som skulle sette andre kursdeltakere på plass. Dette ble tatt opp som en del av den pedagogiske refleksjonsprosessen, og Khadija fikk høre at det var fint at hun tok en mer ledende rolle, men at noen kunne bli provosert av hennes moderlige væremåte.

Når kursdeltakerne forbedrer målspråket sitt, kan de altså samtidig styrke posisjonen sin i undervisningsrommets praksisfellesskap.

## Referanser

---

- Svendsen Pedersen, M. (2007). *På vej med sproget – arbejde, livshistorie og sproglæring*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. Hentet 20. juni 2012 fra [http://www.nyidanmark.dk/NR/rdonlyres/B3BDDB74-94D9-4EF5-9A0C-71BA9FEB2FD9/0/paa\\_vej\\_med\\_sproget.pdf](http://www.nyidanmark.dk/NR/rdonlyres/B3BDDB74-94D9-4EF5-9A0C-71BA9FEB2FD9/0/paa_vej_med_sproget.pdf)
- Den individuelle læringsplan*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration, 2005.
- Frederiksen, K.-M. & Sonne Jakobsen, K. & Svendsen Pedersen, M. & Risager, K. (Red.) (2006). *Second Language at Work*. Roskilde: IRIS Publications 1, Roskilde Universitet.
- Grünhage-Monetti, Halewijn, E. & Holland, C. (2003): *Odysseus: Second language at the workplace. Language needs for migrant workers: organising language learning for the vocational/workplace context*. Graz: Council of Europe publishing.
- Lund, K. (1999). Språk, tilegnelse og kommunikatív undervisning. I: Holmen, A. & Lund, K. (red.) *Studier i dansk som andetspråk*. København: Akademisk Forlag.
- Lund, K. & Svendsen Pedersen, M. (2003). Dansk som andetspråk på arbeide. I: Østergaard Nielsen, G. & Lund, K. & Svendsen Pedersen, M. (red.) *Individuelle læringsplaner – kollektive læringsrom. En vejledning*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning. Gender, Ethnicity and Educational Change*. Longman.
- Svendsen Pedersen, M. (2006). *Mit språk – mit arbeide – mit liv*. I: Söderberg Arnfast, J. (red.) *Språket galt i halsen?* Københavnerstudier i tospråkethed, bind 39, Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet.
- Søegaard Sørensen, M. & Holmen, A. (2004). *At blive en del av en arbeidsplass – om språk og læring i praksis*. København: Institut for Pedagogisk Antropologi, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

## Relevant materiell fra Vox

---

- Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere: [vox.no/læreplan](http://vox.no/læreplan)
- Nettside med ressurser for arbeidsretting av norskopplæringen for voksne innvandrere: [vox.no/arbeidsretting](http://vox.no/arbeidsretting)
- Kompetansemål i grunnleggende ferdigheter for voksne er et verktøy for å utforme og tilpasse opplæring i grunnleggende ferdigheter: [vox.no/kursplanlegger](http://vox.no/kursplanlegger)

